

La identidad científica de la educación especial: marcando el sendero de la inclusión educativa

José Antonio Torres González¹

Resumen: *Nuestro primer objetivo en este trabajo es analizar el proceso de formación de la Educación Especial como un tema científico desde una perspectiva multidimensional que lo dota de un carácter transversal, como un concepto que hace referencia a los resultados de diferentes temas con los que construye su conocimiento de forma colaborativa. Se aborda la justificación epistemológica de la Educación Especial en el entendimiento de que este tema tiene intereses tanto teóricos como prácticos, relacionados con la enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales, lo que permite considerarla como una ciencia aplicada, como una ciencia que se ocupa con la actividad práctica humana con el fin de tomar medidas y, en la medida de lo posible, mejorarlo mediante la creación y generación de conocimiento a partir del estudio y la investigación de su objeto formal propio.*

Palabras clave: *Paradigmas, cross-curricular, discapacidad, colaboración, necesidades educativas especiales.*

Abstract: *Our first purpose in this paper is to analyse the formation process of Special Needs Education as a scientific subject from a multidimensional perspective which endows it with a cross-curricular character, as a concept that makes reference to the findings of different subjects with which it constructs its knowledge collaboratively. Then, we tackle the epistemological justification of Special Needs Education on the understanding that this subject has both theoretical and practical interests, related to the teaching of students with special educational needs, which allows considering it as an applied science, as a science concerned with a human practical activity in order to take*

1. Universidad de Jaén. Departamento de Pedagogía. Campus de “Las Lagunillas” s/n. Edificio C5. 23071 Jaén. España.

Recepción: 26/05/2011, Aprobación: 30/06/2011.

action and, as far as possible, to improve it by creating and generating knowledge from the study and the research of its own formal object.

Key words: *Paradigms, cross-curricular, handicap, collaboration, special educational needs.*

1. EDUCACIÓN ESPECIAL: ENTRE LA AUTONOMÍA Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD

No cabe duda de que para muchos autores, el campo de la Educación Especial constituye un ámbito de preocupación teórica y científica importante y un núcleo temático origen de sus investigaciones. Este es un aspecto que aumenta progresivamente en los últimos tiempos, con la aparición de grupos de investigación, publicaciones específicas, jornadas, congresos, etc. por lo que difícilmente se podría poner en tela de juicio la relevancia de configurar la Educación Especial como campo de indagación teórica e investigadora en el panorama de las preocupaciones científicas actuales. No obstante pensamos que existen una serie de características en la consideración de la Educación Especial como ámbito profesional de estudio e investigación:

1. La confusión entre los investigadores ante las constantes evoluciones que está sufriendo el campo de estudio, motivada por los rápidos avances teóricos, tecnológicos y de desarrollo profesional.
2. La gran diversidad de aproximaciones e intentos de captar el campo de estudio que se producen desde perspectivas disciplinares muy distintas (psicológicas, médicas, sociológicas) con intereses, a veces, contradictorios.
3. La propia amplitud del campo de estudio, que desborda toda posibilidad racional de una comprensión global de estos fenómenos.

Estos factores, han dificultado los intentos de fundamentar epistemológicamente la Educación Especial como ámbito científico para la intervención profesional. Como manifiesta Parrilla (1993), es una asignatura aún pendiente de los profesionales universitarios de la Educación Especial, de ahí que nuestras reflexiones y aportaciones puedan verse obstaculizadas por estas limitaciones.

Los procesos de construcción de la Educación Especial como disciplina pueden observarse en el proceso evolutivo de su desarrollo conceptual desde una perspectiva político-administrativa [1]. Un proceso que no puede desligarse de la evolución acaecida en el ámbito educativo y sociológico, así como del desarrollo de otras ciencias pedagógicas y no pedagógicas que dan forma y configuran a una disciplina, que en el caso de la Educación Especial, lejos de considerarse subyugada a otras, denota un marcado carácter interdisciplinar. Así, cuando hablamos de educación y de las ciencias que convergen en el hecho educativo lo hacemos siempre en plural ya que solemos esbozar este hecho desde perspectivas multidimensionales. Existe, por tanto, cierta lógica en el planteamiento si tenemos en cuenta que la naturaleza humana es igualmente multidimensional.

La Educación Especial, enmarcada en el espacio educativo y, concretamente, en el didáctico, participa de todos los ámbitos propios de las Ciencias de la Educación. No obstante es necesario considerar que los sujetos a los que ésta atiende no siempre responderán a los parámetros educativos generales, por lo que se deberían priorizar planteamientos de unos ámbitos científicos sobre otros para poder ofrecer respuestas a todas y cada una de las situaciones educativas que se planteen.

Por todo ello, se configurará una cierta dependencia epistemológica, desde parámetros educativos, de aquellas ciencias que permitan conocer las causas de determinadas alteraciones. Así, podríamos destacar la vinculación de la Educación Especial a ciencias como la Psicología, Filosofía, Antropología, Sociología, Biología, Medicina, Lingüística.... Surge, de esta manera, la interdisciplinariedad como concepto que alude a la complementación, a la acción conjunta y cooperativa de disciplinas que hacen sus singulares aportaciones para lograr un objetivo común, dejando de lado, connotaciones de servidumbre o poder de unas disciplinas sobre otras. No obstante, Sthenhouse (1987), defiende que estas disciplinas no son apropiadas para guiar la acción sino sólo para definir las condiciones de la acción educativa. Desde esta perspectiva, y partiendo de la complejidad y diversidad de variables que se conjugan en el ámbito educativo, y, en concreto, en el de la Educación Especial, parece necesario abordar el carácter interdisciplinar de la misma en este primer epígrafe.

Existen una serie de condiciones o requisitos para que se produzca la interdisciplinariedad en las ciencias que participan en el proceso educativo y que Álvarez (1987, 17) resume así:

- a) Consciencia e intencionalidad. Si hay consciencia de la misma interdisciplinariedad, es decir, si la interacción de una disciplina con otra es consciente e intencional.
- b) Continuidad. Hace referencia a una continuidad suficiente que garantice la cohesión e identidad de la misma interdisciplinariedad.
- c) Apertura. Que nos lleve a buscar métodos, objetivos, técnicas y planificación que hagan posible el trabajo en equipo.

d) Reciprocidad. Mediante el intercambio entre cada una de las disciplinas para construir una unidad sistémica en el conjunto de las Ciencias de la Educación.

e) Integración sistémica de las partes que interactúan, es decir, el sistema funciona si cada disciplina desempeña su función individualmente y no independientemente.

En el mismo sentido y compartiendo las palabras de Gimeno (1987, 33) respecto a la interdisciplinariedad, podemos decir que la Educación Especial es *“una temática abordable interdisciplinariamente, que sirve de núcleo de globalización o de aproximación interdisciplinar a otros muchos conocimientos o aportaciones en las Ciencias de la Educación y que ésta integración de conceptos facilita la comprensión de la práctica escolar que tan condicionada está por el currículum que imparte.”*

En escritos anteriores (Torres González, 1999), ya expresábamos que el concepto de interdisciplinariedad no debe confundirse con la jerarquía que unas disciplinas puedan ejercer sobre otras. Muy al contrario, entendemos la misma como una acción de complementariedad y de colaboración entre disciplinas que operan en determinados momentos y espacios sobre algún objeto de estudio común desde planteamientos distintos y con finalidades diferentes, pero siempre que el eje nuclear de la interacción gire en torno a la finalidad expresada por la Educación Especial.

Pensamos que, desde esta perspectiva, se puede considerar como planteamiento científico el hecho de que la Educación Especial sea capaz de construir conocimiento desde la interdependencia y la colaboración con otras disciplinas desde el

marco referencial de la Didáctica como disciplina matriz. La razón que nos permite considerar la existencia de esta nueva disciplina es que si bien la Didáctica incluye entre sus funciones el análisis, interpretación comprensión e intervención en situaciones didácticas disfuncionales, el ámbito de la Educación Especial, referido a sujetos con determinadas discapacidades para el aprendizaje, tiene ya una amplia tradición bajo diversas denominaciones (pedagogía correctiva, enseñanza especial, correctiva...). Parece razonable, por tanto, admitir la autonomía de este espacio disciplinar dada la sustantividad y la infinidad de prácticas y producciones teóricas, fundamentadas en la investigación, que se han ido generando en relación con este ámbito. Salvador Mata (1999), manifiesta en este sentido, que la Educación Especial “*se construye interdisciplinariamente*” con la aportación de diversas disciplinas, “*pero no por ello, ésta disciplina establece compartimentos estancos en los conocimientos derivados de estas disciplinas, sino que estos se integran en una nueva disciplina*”.

Por otra parte Rigo (1991), refiriéndose de nuevo a esta interdisciplinariedad configura una clasificación tomando como referencia la mayor o menor cercanía de las diferentes disciplinas a la Educación Especial:

1. *Disciplinas muy cercanas*: son aquellas que pertenecen al ámbito científico en el que está integrada y de las que tienen una mayor dependencia (Didáctica, Organización Escolar, Métodos de Investigación, Sociología de la Educación...)
2. *Disciplinas cercanas*: aquellas que le ofrecen conocimientos útiles y que pertenecen fundamentalmente al ámbito de la psicología (Psicología evolutiva, Psicología del aprendizaje...).

3. *Campos científicos lejanos a la Educación Especial pero que condicionan su actuación (Genética, Neurología...).*

La Educación Especial, por tanto, no es en sí misma algo que esté jerárquicamente por arriba o por debajo de otras disciplinas, sino que más bien debe considerarse como un punto de encuentro, un campo de reflexiones, de investigación básica y de actividad tecnológica. No se hace una mera aplicación de un conocimiento, sino que se reconstruye el mismo desde una dimensión colaborativa en interacción con otras disciplinas. Esta es una de las características de la Educación Especial en cuanto a la forma en que se construye el conocimiento que, sin embargo, ha aparecido como una debilidad de la Educación Especial debido a una interpretación errónea de esas relaciones [2].

Sin embargo, no es menos cierto que, en determinados momentos, la Educación Especial se desarrolló desde fuertes dependencias disciplinares. En este sentido, Mayor (1988, 38) analiza la evolución en las relaciones interdisciplinares que la Educación Especial ha ido estableciendo y señala que es una disciplina que surge de la interacción entre diversas disciplinas, cada una de las cuales “*aporta una perspectiva o estudia una de las muchas dimensiones que presenta ese campo específico*”. En los comienzos se sitúan en la intersección de la medicina y la pedagogía, añadiéndose más adelante las disciplinas psicológicas para, por último, afianzarse con el grupo de disciplinas sociales que se suman a las anteriores. A estas disciplinas (médicas, pedagógicas, psicológicas y sociales) las denomina “*disciplinas madres*” destacando entre ellas: pediatría, psiquiatría, neurología, pedagogía, didáctica y organización

escolar, psicología general, psicología evolutiva, sociología, economía, derecho, política...

En definitiva, podríamos afirmar que, desde el sometimiento inicial de la Educación Especial a disciplinas derivadas de las ciencias médicas y sociales, hasta la situación actual de multi-interdisciplinariedad de la misma, se ha recorrido un largo camino lleno de avatares que han ido configurando un desarrollo histórico y legislativo que ha generado sustanciales cambios en nuestra sociedad actual. El intento de hacer converger análisis provenientes de campos como la Didáctica, la Organización Escolar, la Psicología, la Sociología, la Antropología o la Genética, entre otras muchas, constituye para nosotros el referente principal. Parece evidenciarse, por tanto, que el carácter interdisciplinar, es consustancial con esta perspectiva.

Por otra parte, la Educación Especial como disciplina que se introduce en el ámbito de lo humano (individual y socialmente), no ha podido permanecer ajena a los cambios sociales e ideológicos de la sociedad contemporánea. Cambios que han supuesto un resquebrajamiento de las bases sobre las que se había anclado la Educación Especial, produciendo un acercamiento a la problemática que afecta a la educación de personas, desde una visión más pedagógica.

Consideramos preciso reseñar que no existen muchos trabajos en la literatura de la Educación Especial que hagan referencia a esta temática. Parrilla (1992, 32) explica esta carencia por *“la fuerte orientación práctica que se da a nuestra disciplina -lo que desviaría la atención a temas vinculados a la intervención-, si acaso, la juventud e inmadurez del reconocimiento de la*

Educación Especial como disciplina autónoma en el campo de las Ciencias de la Educación y la Didáctica”.

Después de todo lo expresado con anterioridad, cabría preguntarse ¿qué tipo de conocimiento se genera desde la Educación Especial?; ¿qué marcos teóricos justifican los procesos y los procedimientos para la intervención educativa con sujetos con necesidades educativas especiales?; ¿soporta el rigor de la científicidad?; ¿es una teoría científica, una tecnología, una técnica?; ¿cuál es su objeto de estudio?

Es obvio que el hombre ha ido acumulando a lo largo de su existencia multitud de conocimientos sobre sí mismo y sobre la realidad en la que se inserta y desarrolla. Lógicamente no todos los conocimientos han logrado el mismo status ni se ha llegado a ellos por los mismos procedimientos. Podríamos hablar de dos tipos de conocimiento como ya hacía Zaragüeta en el año 1953 en su obra *Pedagogía Fundamental: conocimiento vulgar y conocimiento científico*. La diferencia entre ambos se centra en conceptos como extensión, claridad, precisión (mayores en el método científico), profundidad (el vulgar se pregunta por el qué y el científico por el porqué de las cosas), modalidad (de carácter sistemático el científico) y seguridad (críticamente comprobada en el caso de la ciencia). Sin embargo ambos están estrechamente interrelacionados, sobre todo, en lo relativo a su deseo de racionalidad y de objetividad. Por otra parte, algunos autores han llegado a caracterizar la ciencia por el hecho de utilizar un método, el método científico, lo que pudiera parecer que estamos ante un único modo de proceder en la tarea de investigar. En este sentido, existen una serie de criterios en referencia a los patrones lógicos, metodológicos y formales con los que la epistemología ha definido tradicionalmente la

cientificidad llamada restringida y que resumimos así desde las aportaciones de Larrosa, (1990):

1. La sistematización del saber sobre un determinado campo de conocimiento en un ámbito de la realidad es una característica esencial en el conocimiento científico.
2. El saber de la ciencia es inconcluso porque mejora y se incrementa cualitativa y cuantitativamente a medida que evoluciona.
3. La ciencia se ocupa de un saber sobre hechos controlables y verificables y existe un rechazo hacia lo no empírico.
4. La ciencia utiliza el modelo hipotético-deductivo como método para acceder a la realidad.
5. Por último, la ciencia trabaja sobre un saber que exige un contexto teórico-operativo, saber que ha de ser abordado desde estrategias que integren lo teórico y lo práctico.

¿Pero realmente existe un sólo método científico? ¿unas únicas reglas y una única metodología?. Bunge (1976) relaciona las respuestas a estas preguntas con la actitud que se tenga respecto de la ciencia y manifiesta en este sentido que *“el método científico es un modo de tratar problemas intelectuales (...), consecuentemente, puede utilizarse en todos los campos del conocimiento (...) la naturaleza del objeto de estudio dicta los posibles métodos especiales del tema o campo de investigación correspondiente (...). La diversidad de las ciencias está de manifiesto en cuanto que atendemos a sus objetos y a sus técnicas; y se disipa en cuanto se llega al método general que subyace a todas ellas.”*

Desde estas premisas creemos que ni la científicidad como concepto absoluto, ni como cualidad adjetiva de referencia, podrían atribuirse a la Educación Especial porque ésta no es una

ciencia natural y porque no todo constructo estudiado por la Educación Especial puede ser verificado en los términos establecidos, aunque sí desde otros alternativos mas orientados a la exigencia epistemológica de confirmación que a la de veracidad (Lakatos, 1983; Guba, 1985).

En este sentido podríamos convenir con Parrilla (1992) que la Educación Especial no es una ciencia en la acepción naturalista del término, pero sí podremos decir que la Educación Especial constituye un conjunto de conocimientos sobre un ámbito de estudio propio sobre el que se construye y aplica el conocimiento. El saber pedagógico, como cualquier otro, se parcela a efectos de su estudio en una serie de disciplinas, pretendiendo con ello favorecer una indagación más profunda. Igualmente es atribuible el carácter de inconcluso, ya que se encuentra en permanente estado de evolución, trabajando además sobre un contexto teórico-práctico, por medio de estrategias que integran los conocimientos teóricos y prácticos.

La Educación Especial, por tanto, se orienta en su construcción y desarrollo hacia criterios de cientificidad desde la consideración de su objeto material, el hombre como ser educable y educador que, a su vez, necesita y puede ser educado y un objeto formal, la acción misma de la educación desde un enfoque cultural e integrador. Es precisamente el enfoque lo que constituye su objeto formal (Torres González, 2010b).

Por otra parte, Rigo (1991, 6) expresa que de la Educación Especial, al igual que de la Didáctica, puede afirmarse el carácter de tecnología fundamentada científicamente: *“La Educación Especial deberá contemplar (y de hecho contempla) todos los aspectos que de un modo u otro van a condicionar la*

intervención educativa en relación a estos sujetos que no responden a las acciones educativas normales. Y ello, tanto en su dimensión científica como tecnológica”. Es cierto que la disciplina Educación Especial tiene un carácter marcadamente tecnológico, pero aún así, es imprescindible una importante cuota de contenidos científicos por cuanto las profesiones tecnológicas no pueden pasarse sin los fundamentos teóricos procedentes de la investigación básica. La tecnología como afirma Ziman (1980, 21) *“está basada en la ciencia en cuanto que extrae de ella sus fundamentos teóricos”*

Por último, autores como Ortiz (1988), García Pastor (1988) y López Melero (1990) conceden el estatus de disciplina a la Educación Especial, es decir, la consideran como un conjunto de conocimientos sistematizados sobre una materia, un ámbito de investigación y reflexión que incluye temáticas que guardan una fuerte relación entre sí y que admite la coexistencia de varios paradigmas en su desarrollo. Más recientemente, Salvador Mata (1999, 22) introduce el término Didáctica de la Educación Especial como campo disciplinar, justificándolo como el reto que tiene la Didáctica de *“analizar, comprender, explicar y optimizar los propios procesos didácticos que se han visto truncados en el proceso de mediación entre la cultura y la sociedad, de una parte, y los sujetos individuales, de otra”*.

Pensamos que la construcción de la Educación Especial se produce desde el nivel práctico hasta el nivel técnico. Incluso podríamos avanzar un poco más: la Educación Especial puede alcanzar el nivel teórico-científico con el mismo rango que la Didáctica sin que ello signifique desgajarse del marco de referencia que tiene en la misma.

A modo de resumen, y desde las aportaciones de autores como Carr y Kemmis (1988), Contreras (1990) y Carr (1990) los problemas epistemológicos con los que nos encontramos en educación, y por extensión, en Educación Especial son fundamentalmente de dos tipos: el status científico o científicidad de la Educación Especial y el debate acerca de cual es el carácter del conocimiento que genera, o debería generar. Sin embargo, en la actualidad, la investigación en el ámbito de la Educación Especial puede encontrar respuestas a estas problemáticas siempre que su razón de ser se encuentre en ayudar en la toma de decisiones sobre la acción educativa. Desde esta perspectiva, la Educación Especial está usando diferentes procedimientos de investigación que van desde la orientación filosófica-argumental (el razonamiento lógico prevalece sobre la recolección de hechos empíricos para encontrar la verdad), hasta el método científico (investigación descriptiva, experimental y cuasi-experimental para estudiar la relación causa y efecto de una forma rigurosamente objetiva y bien controlada), pasando por el análisis histórico y retrospectivo (tratando de identificar hechos pasados para identificarlos con el presente y el futuro), el análisis legal (donde se estudian cuestiones normativas relacionadas con las personas que presentan necesidades educativas especiales) y los estudios cualitativos (que intentan reflejar la diversidad de experiencias de las personas con algún tipo de discapacidad).

2. LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y EL DEBATE EPISTEMOLÓGICO.

En el campo del conocimiento científico, suele aceptarse que dentro de las ciencias empíricas, puede distinguirse entre

ciencias de la naturaleza y ciencias sociales o humanas. El debate epistemológico que se viene produciendo desde la segunda mitad del siglo XIX, ha consistido en dilucidar si sólo hay un método científico y una forma de “explicación” válida (positivismo) y, en tal caso, en qué consiste dicho método, o si es posible sostener -desde diferentes posiciones- una metodología propia, en función de su objeto y forma de acceso al conocimiento, distinto al modo de proceder científico natural. El método propio sería hermenéutico o interpretativo, con el objetivo de “comprender” las acciones humanas. Se trataría en palabras de Geertz (1988, 20) “*no de una ciencia experimental que busca leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones*”.

Surgen dos conceptos, “explicar” y “comprender”, que implican poner en cuestión la continuidad epistemológica entre las ciencias naturales y sociales o la necesidad de establecer una discontinuidad o ruptura epistemológica entre unas y otras, para reivindicar una especificidad de las ciencias humanas.

No obstante y debido al énfasis que los teóricos de orientación hermenéutica ponen en el peso de la tradición (prejuicios), como condicionantes de la propia interpretación, ha surgido con fuerza la necesidad de una crítica de las ideologías que supere los condicionantes hermenéuticos, en especial “*que redujeran la dependencia que la comprensión tiene del contexto y dieran cabida tanto para la explicación cuasi-causal como para la crítica*” (McCarthy, 1992, 139). Desde esta perspectiva, surge un nuevo concepto, el de transformar. Este sería, a grandes rasgos, el panorama de los tres enfoques o perspectivas en que se han venido moviendo las ciencias humanas, y como no, dentro de ellas, la educación.

Con las limitaciones que toda clasificación implica, parece existir un cierto consenso (Schubert, 1986; González y Escudero, 1987; Carr y Kemmis, 1988, Pérez Gómez, 1989; Contreras, 1990; Angulo y Blanco, 1994) en agrupar las distintas corrientes teóricas en tres grandes tradiciones teóricas y prácticas de la investigación sobre la enseñanza (Bolívar, 1995, 51): técnico-instrumental, con una racionalidad estratégica o teleológica; interpretativo cultural, con una racionalidad práctico-deliberativa y crítica, con una realidad crítico-emancipatoria (crítica de las ideologías).

Veremos a continuación que incidencia han tenido y tienen las distintas racionalidades en la Educación Especial.

Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, la versión de “*ingeniería de la educación*” (Angulo, 1995) que la caracteriza, ha conducido a la afirmación de la acción educativa como una “*técnica de enseñanza*”, por un lado, y por otro a conceder gran relevancia a la aplicación eficiente de la teoría y la investigación educativas a la solución de problemas prácticos y específicos de enseñanza. En este sentido, este modelo de racionalidad implica una separación entre teóricos (investigadores) y prácticos (educadores) al proponer que la eficacia de la educación consiste en que “*los prácticos implanten las decisiones acerca de como mejorar la práctica educativa propuesta por los teóricos de la educación, basándose en sus conocimientos científicos*” (Carr y Kemmis, 1988, 86).

Esta perspectiva de la teoría e investigación educativas ha ejercido su influencia en la Educación Especial durante la primera mitad del siglo XX, coincidiendo con las líneas de investigación centradas en los procedimientos metodológicos y

en los estudios de eficacia (Calberg y Kavale, 1980; Wedell y Roberts, 1982).

Existen otras disciplinas que comparten rasgos de este enfoque y que han tenido incidencia en la Educación Especial. Nos referimos a la Sociología de la Educación o Sociología para la Educación Especial (Bogdan, 1989) y la Psicología conductista. Con respecto a la primera, la sociología funcionalista, ha sido considerada como parte del origen de las actitudes segregacionistas de la sociedad en general y de las instituciones educativas en particular. Como hechos más significativos en la configuración de mecanismos de carácter selectivo, destacamos el concepto de “normal”, definido por consenso social y la creación de instituciones específicas alejadas de los núcleos urbanos como procedimiento para mantener y preservar el orden social establecido.

Con respecto a la segunda, la Psicología conductista, ésta asume los métodos y técnicas de la racionalidad técnica. Por una parte, los principios de las teorías asociacionistas o del condicionamiento han sido aplicados a las problemáticas educativas relacionadas con la Educación Especial, validando a su vez, modelos y programas de intervención con sujetos deficientes bajo planteamientos de carácter eficientista. Por otra, la influencia ejercida por el análisis experimental de la conducta en las décadas de los sesenta y setenta, contribuyó, en gran medida, al reduccionismo del status científico de la Educación Especial, entendiéndose ésta como la mera aplicación de las leyes y técnicas de la Psicología conductista (Poplin, 1988, 1995; López Melero, 1990; García Pastor, 1993).

La racionalidad técnica o instrumental a que da lugar la epistemología positivista de la práctica ha incidido en la Educación Especial desde sus orígenes hasta la actualidad en la medida en que la intervención educativa sobre los sujetos con hándicaps se ha orientado por la explicación tecnológica, es decir, la provisión de medios instructivos para lograr resultados de aprendizaje, previamente determinados.

A modo de resumen, y desde una posición crítica, podemos expresar que la concepción positivista del conocimiento objetivo y científico mediante el uso de los métodos de las ciencias naturales aplicados a los fenómenos educativos resulta cuando menos discutible, sobre todo si se toma en consideración para que una disciplina alcance el status de ciencia. En este sentido, en el desarrollo de la Educación Especial se ha podido detectar que en la producción de conocimientos científicos, generalmente, han ejercido su influencia factores de tipo social y concepciones subjetivas de determinadas comunidades científicas (Kuhn, 1978) [3].

En otro orden de cosas, resulta contradictorio que el positivismo, en su pretendida neutralidad “*oculta su concepción del mundo y sus valores sociales*” (Contreras, 1990, 190), afirma que el conocimiento es el producto objetivo, universal y exento de juicios de valor, cuando las decisiones en educación y por consiguiente en Educación Especial, están cargadas de juicios de valor e incorporan actitudes hacia personas, las personas discapacitadas en este caso. Creemos por tanto que el conocimiento, al contrario de lo que propone el positivismo, es subjetivo, comprometido con opciones de valor, determinado por un contexto, normativo y, en gran parte, político (Apple, 1986; Gimeno, 1988; Popkewitz, 1988; Pérez Gómez, 1992;

Bolívar, 1995). Sin embargo, como pone de manifiesto Salvador Mata (1999), es necesario reconocer que la mayor parte de las investigaciones desarrolladas en el ámbito de la Educación Especial han seguido esta orientación.

Desde la perspectiva de la racionalidad práctica, los planteamientos interpretativos, derivados básicamente de la fenomenología social de Schultz (1967) y de la sociología del conocimiento desarrollada por Berger y Luckman (1967) se preocupan por mostrar como se produce el orden social, indagando en la red de significados subjetivos de los individuos, a partir de los cuales, los miembros de una sociedad constituyen y reconstruyen dicho orden. Su propuesta es descubrir esos significados y, así, hacer inteligible la acción (Carr y Kemmis, 1988, 103).

Desde esta perspectiva, trataremos de delimitar qué posibilidades se ofrecen para comprender, describir y prescribir las acciones educativas en el ámbito de la Educación Especial.

El conocimiento científico desde la racionalidad práctica se configura como provisional, circunstancial, convencional e histórico. Es producto de la actividad humana en la cultura y en la sociedad. En este sentido *“la relación entre teoría y práctica, investigación y acción, habrá de considerarse como complementaria y circular”* (Pérez Gómez, 1989, 92) evitando así dependencias unilaterales.

Es obvio que estos planteamientos identifican la acción educativa como práctica social, que posee un fuerte componente de incertidumbre y apertura y que está mediada por procesos reflexivos de interpretación de los participantes. Todo ello desde

la consideración de que las acciones humanas tienen un significado, lo cual implica dos cuestiones. Una, que las intenciones de las personas son conscientes y, otra, que es necesario entender el contexto social donde adquieren sentido tales intenciones.

Desde el ámbito de la Educación Especial, que nos ocupa, la acción e intervención en los sujetos con déficits, como práctica educativa y social se construye como consecuencia de las interacciones, de las decisiones y las acciones de los participantes (Torres González, 2010a). Forman y McCormick (1995) hablan de participación guiada que implica la negociación del significado que permite al profesor transferir el control de aprendizaje a los alumnos. Por otra parte, la aplicación del enfoque interpretativo de la racionalidad práctica nos permite configurar como problemáticas cuestiones que se dan por hechas normalmente. En el ámbito de la Educación Especial los procesos de “etiquetaje” son producto de la acción y comunicación consciente entre personas, socialmente construida y asumida.

Desde la perspectiva socio-crítica, emancipadora, la relación entre teoría y práctica de la Educación Especial, o la relación entre el conocimiento y la acción ocurre en la praxis profesional. En este sentido Schön (1992) realizó un análisis sobre cuál es la epistemología de la práctica implícita en aquellos tipos de actividades que, como ocurre en la enseñanza, se caracterizan por actuar sobre situaciones inciertas, inestables, singulares y en las que existen conflictos de valor, interpretando la epistemología de la práctica de los profesionales como una reflexión en la acción. El interés se centra en saber cómo el

conocimiento surge del contexto de la acción y las consecuencias de ese conocimiento para la práctica.

Esta idea de reflexión en la acción, cuando se extrapola aplicativamente a la práctica profesional en el campo de la Educación Especial, adopta unas características propias en función del carácter de esa práctica. Así, el conocimiento no precede la acción, sino que está en ella, ofreciendo grandes posibilidades para reconstruir una teoría educativa en la que se reconocen y conservan los puntos de vista de la aproximación de la “ciencia aplicada” y también los de la aproximación “práctica” (Carr, 1990, 82 y ss.).

La justificación epistemológica realizada, por tanto, no puede sostener la concepción de la Educación Especial como una ciencia social más. Es una disciplina que tiene intereses teóricos y prácticos, la educación de alumnos con necesidades educativas especiales no es una actividad teórica, sino, adentrándonos en las ideas de Kemmis (1990) y Carr y Kemmis (1988), es una actividad práctica cuya finalidad es cambiar a aquellos que se están educando, de una manera deseable. Tiene por tanto, un compromiso ineludible con la práctica, lo que permite concebirla como ciencia aplicada, como ciencia de una actividad práctica humana para intervenir sobre ella y, dentro de lo posible, mejorarla. Pero además, no sólo podemos considerarla como ciencia aplicada, sino que elabora y genera conocimientos desde el estudio y la investigación de su propio objeto formal, aunque su objeto material sea compartido por diversas ciencias pedagógicas y no pedagógicas.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Para concluir consideramos necesario el establecimiento de algunas conclusiones sobre lo que antecede:

1. El problema esencial es saber si hay suficientes vías sistemáticas que permitan descubrir el conocimiento práctico que existe en la base de la acción humana y de la intervención profesional que ocurre en la Educación Especial que acontece en la Educación Especial. Aunque existen estudios sobre el conocimiento práctico del profesor hay problemas epistemológicos para identificar como conocimiento lo que los profesores hacen, dicen, sienten o piensan cuando desarrollan su labor docente.

2. La dificultad para saber si hay una ciencia que está en la base del conocimiento práctico como hay una ciencia que está detrás del conocimiento formal. El conocimiento práctico es una categoría epistemológica legítima, pero la dificultad consiste en conseguir “mérito epistémico” para lo práctico. El nivel de “mérito epistémico” que podríamos conseguir en el discurso práctico es una base sólida para reconocer que estamos en un conocimiento práctico. La justificación del conocimiento práctico es el razonamiento práctico en el que la naturaleza de la justificación cambia, pasando de la presentación de la evidencia (análoga al uso de evidencia en el pensamiento formal) al desarrollo de “buenas razones” para la práctica.

3. La aparición de la evidencia de múltiples ciencias, de nuevas epistemologías que son el reflejo de la pluridimensionalidad del significado en el postmodernismo.

En la actualidad se demanda una contextualización del sujeto desde la óptica de la aparición de problemas de pluralidad de circunstancias y especificidad de situaciones como un factor objeto de investigación. Desde esta perspectiva, la exploración y la búsqueda de la diversidad como una construcción epistemológica emergente, cobra sentido. La diversidad de cada persona cuando es aportada al campo de la enseñanza, está en el centro mismo de la Educación Especial y constituye su objeto de estudio y preocupación. Por todo ello, a medida que se construye una nueva epistemología de la diversidad, estamos construyendo una nueva Educación Especial que tiene su referente principal en la práctica, en la relación con el otro, simbólicamente mediada.

El nuevo modelo educativo centrado en las necesidades educativas especiales se opone al modelo tradicional de organizar la intervención, enfatizando la evaluación psicopedagógica y la competencia curricular, y, por tanto, a los supuestos teóricos que sustentaban esas prácticas. En este sentido parece necesario volver a adentrarse en la teoría, porque la práctica requiere de una estructura teórica que oriente la intervención. En palabras de Carr (1990, 112): *“una estructura conceptual que exprese como deberían proceder los que se dedican a esta particular actividad”*

En nuestra opinión y coincidiendo con las opiniones de autores que han estudiado ampliamente este campo (Reid y cols., 1995; Forman y McCormick, 1995, López Melero, 1997; García Pastor, 1997, Salvador Mata, 1999), convenimos en manifestar que en el ámbito de la Educación Especial es necesario adquirir el compromiso, asumir la responsabilidad de diseñar formas de resistencia para conseguir un mundo que apoye mejor el desarrollo del potencial humano, a través del

diálogo, de la aceptación de las diferentes perspectivas, valorando la diversidad y el trabajo en equipo como medio para adaptarnos a las necesidades de un mundo cambiante. Las formas de investigación reflexivo-colaborativa podrían relacionarse con las nuevas perspectivas vinculadas al cambio educativo sustentándose en el énfasis sobre lo particular frente a lo general. Así, se posibilitaría la construcción de una cultura colaborativa en la que la reprofesionalización de los docentes aparece como imprescindible en el proceso de construcción del conocimiento, entendiendo que las divergencias de perspectivas generan discusiones sobre la práctica de la enseñanza que, en sí mismas, pueden constituir una base para apoyar el cambio. Un cambio que habrá de estar fundamentado en posicionamientos teóricos que sean coherentes con el desarrollo de estrategias metodológicas que ofrezcan respuestas de carácter democrático a la diversidad de los alumnos en el nuevo modelo educativo.

NOTAS

[1] La expansión de la Educación Especial surge ligada a la institucionalización de la escuela primaria y su carácter obligatorio, así como al paulatino proceso segregador que se lleva a cabo con numerosos-as alumnos-as que son separados de su seno dando lugar a un sistema paralelo-dual de enseñanza, en centros-aulas específicas y con profesionales diferenciados. Por todo ello, podemos afirmar que la Educación Especial no sólo participa de la institución escolar como tal cuando adopta mecanismos ordinarios de escolaridad a través de la integración, sino que durante mucho tiempo ha adquirido y sigue haciéndolo, una larga historia de institucionalización específica que ha contribuido al mantenimiento de la Educación Especial, tal como podemos conocerla en la actualidad. En este sentido, en el proceso de análisis de la Educación Especial, la institucionalización y el desarrollo político-legislativo, a través de la evolución histórica, es constitutivo de su propio ser como disciplina científica.

[2] Rigo y Talens (1987) presentan al respecto una reflexión clarificadora acerca de las dudosas interpretaciones de las relaciones interdisciplinares o de la inadecuada subordinación de la Educación Especial a otras disciplinas y manifiestan que: “*Dicha interdisciplinariedad no puede convertirse en un simple amontonamiento de complejidad(...). Estamos ante una interdisciplinariedad no jerárquica, en la que no hay disciplinas que toquen el tambor y otras que marcan el paso. Sólo de un proyecto holístico, equilibrado, podrá surgir la coherencia. Es en esta línea que nos parece*

inadecuado todo intento de subordinar la Educación Especial a otras disciplinas que en realidad no constituyen sino uno de sus engranajes”.

[3] Así lo manifiestan Carr y Kemmis (1988: 86): “*Un análisis detallado de cómo ha ido desarrollándose la ciencia revela que los factores subjetivos y sociales desempeñan un papel crucial en la producción de conocimiento*”. En el ámbito de la educación especial los factores sociales han tenido gran relevancia en su desarrollo desde la perspectiva de la tolerancia y la inclusión social de alumnos con discapacidades.

REFERENCIAS

- Álvarez Méndez, J.M. (1987) *Didáctica, Currículo y Evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas* (Madrid, Alamej).
- Angulo, J.F. (1995) *Proyecto Docente acceso a Cátedra. Inédito* (Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz).
- Angulo, J.F. y Blanco, N. (1994) *Teoría y desarrollo del currículum* (Málaga, Aljibe).
- Bogdan, R. (1989) La sociología de la educación especial, en Morris, R. y Blatt, B. (Eds.). *Educación especial. Investigaciones y tendencias* (Buenos Aires, Médica Panamericana).
- Apple, M. (1986) *Teachers and text* (Londres, Routledge and Kegan Paul).
- Bolívar, A. (1995) *El conocimiento de la enseñanza: Epistemología de la investigación curricular* (Granada: FORCE).
- Calberg, C. y Kavale, K. (1980) The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A Meta-Analysis, *The Journal of Special Education*, 14(3), pp. 296-308.
- Carr, W. (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación* (Barcelona, Laertes).
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza* (Barcelona, Martínez Roca).
- Contreras, J. (1990) *Enseñanza, currículum y profesorado* (Madrid Akal).
- Forman, E.A. y McCormick, D.E. (1995). Discourse Analysis. A Sociocultural Perspective, *Remedial and Special Education*, 16, 3, pp.150-158
- García Pastor, C. (1988) La Educación Especial como disciplina de las Ciencias de la Educación: Situación actual y apuntes para el futuro, en ICE (Ed.) *Teoría y práctica de la Educación Especial*. (Palma de Mallorca, ICE de la Universidad de las Islas Baleares).

- García Pastor, C. (1993) Implicaciones del reduccionismo positivista para la teoría y práctica de las Ciencias Sociales: El caso concreto de la Educación Especial, *Revista de Educación Especial*, 14, pp. 9-19
- García Pastor, C. (1997) Más allá de lo especial: la investigación sobre la educación para todos los alumnos, pp.121-141 en Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (Madrid: Pirámide).
- Geertz, C. (1988) *La interpretación de las culturas* (Barcelona, GEDISA).
- Gimeno, J. (1988) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (Madrid, Morata).
- González, M.T. y Escudero, J.M. (1987) *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo* (Barcelona, Humanitas).
- Guba, E.G. (1985) Criterios de credibilidad en la investigación naturalista, pp. 148-165, en Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I. (eds.) *La enseñanza, su teoría y su práctica* (Madrid, Akal).
- Kemmis, S. (1990) Introducción, en Carr, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*, (Barcelona, Laertes).
- Kuhn, TH. (1978) *La estructura de las revoluciones científicas* (Madrid, Fondo de Cultura Económica).
- Larrosa, J. (1990) *El trabajo epistemológico en Pedagogía* (Barcelona, PPU).
- López Melero, M. (1990) *La integración escolar, otra cultura* (Málaga, Cuadernos Puerta Nueva).
- López Melero, M. (1997) La Educación Intercultural: El valor de la diferencia, pp. 173-200, en Torres González, J.A. (Coord.) *La innovación de la Educación Especial* (Jaén, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén).
- Mayor Sánchez, J. (Dir.) (1988) *Manual de educación especial* (Madrid, Anaya).
- McCarthy, T. (1992) *Ideas e ilusiones. Reconstrucción y deconstrucción de la teoría crítica contemporánea* (Madrid, Tecnos).
- Ortíz González, C. (1988) *Pedagogía Terapéutica, Educación Especial* (Salamanca, Amarú).
- Parrilla, A. (1992) *La integración escolar como experiencia institucional*. (Sevilla, GID).
- Parrilla, A. (1993) *Proyecto Docente. Inédito* (Sevilla, Universidad de Sevilla).
- Pérez Gómez, A.I. (1989) *Análisis didáctico de las teorías del aprendizaje* (Málaga, Spicum).

- Pérez Gómez, A.I. (1992) Las funciones sociales de la escuela. De la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia, pp. 17-33, en Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I. (eds.) *Comprender y transformar la Enseñanza* (Madrid, Morata).
- Popkewitz, T. (1988) *Paradigma e ideología en investigación educativa* (Madrid, Mondadori).
- Poplin, M. (1988) The reductionist fallacy in learning disabilities: replicating the past by reductioning the present, *Journal of Learning Disabilities*, 21(7), pp. 389-400.
- Poplin, M. y otros (1995) Alternative instruccional strategies to reductionism: constructive, multicultural, feminine and critical pedagogies, pp. 127-145, en Stainback, W. y Stainback, S. *Controversial issues confronting special education: divergent perspectives* (Boston, Allyn and Bacon).
- Reid, D.K. y Otros (1995) Empiricism and Beyond. Expanding boundaries of Special Education, *Remedial and Special Education*, 16(3), pp. 131-141
- Rigo, E. (1991) *Proyecto Docente Acceso a Cátedra. Inédito* (Palma de Mallorca, Universidad de las Islas Baleares)
- Rigo, E. y Talens, D. (1987) Interdisciplinariedad y Educación Especial, pp. 5-7, en ICE *Teoría y práctica de la Educación Especial* (Palma de Mallorca, ICE de la Universidad de las Islas Baleares).
- Salvador Mata, F. (1999) *Didáctica de la Educación Especial* (Málaga, Aljibe).
- Schubert, W. (1986) *Curriculum: perspective, paradigm and possibility* (New York, MacMillan).
- Schultz, A. (1967) *The phenomenology of the Social Word* (Evanston, Northwestern University Press).
- Torres González, J.A. (1999) *Educación y Diversidad. Bases didácticas y organizativas* (Málaga, Aljibe).
- Torres González, J.A. (2010a). Inclusive education. *Revista Interscience Place*. Brasil.
- Torres González, J.A. (2010b). Identification of key factors in the educational support to pupils with educational special needs: Teacher support in inclusive education. *Review Palacky University Olomouc*. Chequia
- Wedell, K. y Roberts, J. (1982) Special Education and Research: A Recenty Survey, *Special Education, Forward Trends*, 9(3), pp. 19-26.